



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DO CAMPO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Driely Xavier de Holanda

**O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo**

Orientadora: Prof. Dr. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

João Pessoa, Paraíba  
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DO CAMPO

COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Driely Xavier de Holanda

**O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo**

Trabalho apresentado ao Curso de pós-graduação em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação do Campo orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, orientadora.

João Pessoa, Paraíba  
2017

**O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo**

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Especialista em e educação do campo.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*MCavalcante*

---

Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup>. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (orientadora)

*Ediclécia Melo*

---

Ms Ediclécia Melo (examinadora)

*Valdenice Pereira de Lima*

---

Ms. Valdenice Pereira de Lima (examinadora)

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal da Paraíba. Biblioteca Setorial do Centro de Educação (CE).

H22c Holanda, Driely Xavier de.

O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo / Driely Xavier de Holanda. – João Pessoa: UFPB, 2017.

48f. : il.

Orientadora: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Educação do campo. 4. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7(043.2)

*..”É aquela metade que ela sempre carregou, que sempre esteve ao seu lado que a amou, que cuidou , estava ali e lhe bastava para que ela se sustentasse em pé...”*

*À Ivonete ( meus pais)  
pelo carinho e dedicação*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo seu amor incondicional, devo a ele minha existência.

À minha avó (in memória) pelo amor e carinho depositado que resultaram no que hoje sou.

À minha família, por acreditarem na minha capacidade, em especial à Ivonete, Ivete, Andrea, por estarem comigo a cada novo desafio.

Sou grata à minhas primigas Mônica, Deizyane e Joceane pelos momentos de cumplicidade e amizade.

Às amigas, Érica Larissa, Gerlane Delfino, Patrícia Cardoso, Rosilene Kelly, Valdira Marques e Valmira Cavalcanti por virem em mim uma amiga e me carregarem ao longo da vida.

Ao meu esposo Jaelson pelo amor, pela força e o companheirismo que me ajudaram ao longo dessa longa jornada.

Às minhas amadas filhas Jheniffer e Andrielly por existirem, pelo o amor, pelo carinho. A elas devo também desculpas por momentos de ausências, mas por elas combati o bom combate.

A Dona Silvania que cuidou muito bem das minhas filhas enquanto eu segui em busca da realização desse sonho.

Às amigas que fiz ao longo desses quatro anos e sei que levarei para além dos portões da universidade Ronaldo, Patrícia, Vilma, Emmanuely pelos momentos de amizade, cumplicidade e troca de conhecimento que tivemos ao longo dessa jornada.

A todos os professores com os quais estudei pelas trocas de conhecimentos e pelos ensinamentos.

Ao grande amigo José Freire pelas conversas e trocas de conhecimento que foram além da luta de por uma educação de qualidade.

Agradeço infinitamente à minha orientadora Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, pelo carinho com o qual me recebeu no seu grupo de pesquisa, pelas orientações que serviram para além da universidade, por acreditar em mim e me oportunizar momentos de alegria e conhecimento.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto  
sujeito, que o homem pode realmente conhecer.”  
(Paulo Freire)

## **RESUMO**

No contexto educacional brasileiro, o direito à educação deu-se das lutas e conquistas democráticas ao longo de sua própria história enquanto nação. Tal direito vem sendo negligenciado principalmente no que se refere à construção de habilidades de leitura e escrita enquanto práticas sociais que conduzem o sujeito ao exercício pleno da cidadania. Refletir a importância sobre educação no Brasil, particularmente no que tange as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola requer um olhar minucioso, uma vez que historicamente os desempenhos da educação básica relacionadas a essas práticas de leitura e escrita, há décadas são tidas como insuficientes e pouco tem sido trabalhado de maneira associada a conduzirem o aluno a uma formação crítica e reflexiva, sem qualquer reflexão sobre as possibilidades de transformação do meio no qual está inserido. Aqui buscaremos compreender o Ciclo de Alfabetização na escola do campo, as práticas de leitura e escrita propostas pelo PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) e suas contribuições para o processo de letramento. A educação do campo como um direito do cidadão e dever do Estado. Arroyo apresenta a seguinte ideia: “De esquecida e marginalizada, à repensada e desafiante. Essa poderia ser a travessia que vem fazendo a educação dos povos do campo. Um percurso instigante para a pesquisa e a reflexão teórica, para políticas públicas e a ação educativa”. Temos como objetivo geral analisar as propostas de leitura e escrita apresentadas pelo PNAIC e suas contribuições para o ciclo de alfabetização na educação do campo, logo temos como objetivos específicos identificar as práticas de leitura e escritas propostas pelo PNAIC, avaliar suas práticas de leitura e escrita e por fim identificar suas contribuições para o processo de letramento na educação do campo. Para tanto partimos do questionamento norteador da pesquisa: Como as práticas de leitura e escrita propostas pelo PNAIC contribuem para o processo de letramento na Educação do campo? Metodologicamente o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Embasamos nossa compreensão de pesquisa bibliográfica na concepção nas ideias de Fachin (2001). Segundo o qual consiste em um conjunto de conhecimento agrupado em uma obra constituídos pelo ato de ler, selecionar e organizar fatos, ideias e conhecimentos. Vimos ao longo de nossas discussões que a leitura deve ser trabalhada de maneira planejada, nesse sentido é encarada do ponto de vista do letramento, assim ler é agir na sociedade, é interagir, é nos constituirmos como sujeitos, construindo nossas identidades. O PNAIC busca de maneira associada trabalhar a leitura e a escrita em da produção de significados, tal proposta é efetivada nas atividades apresentadas no caderno 5 aqui analisado.

**PALAVRAS CHAVE:** LEITURA. ESCRITA. EDUCAÇÃO DO CAMPO. PNAIC

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
------------------------	-----------



<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>11</b>
1.1 Um breve histórico da educação do campo no Brasil.....	14
1.2. A escola e a educação do campo .....	14
1.3 Alfabetização.....	17
1.4 Letramento.....	20
1.5 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	24
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
2.1 O corpus.....	30
2.2 A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.....	30
2.3. A formação continuada .....	31
3. Análise de dados.....	33
3.1. Dados de análise: as propostas de leitura.....	33
3.2 As proposta de escrita.....	40
3.3 Questionário: um relatos de experiência na formação.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>

## INTRODUÇÃO

Refletir a importância sobre educação do campo, particularmente no que tange as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola do campo requer um olhar minucioso, uma vez que partimos do pressuposto de que a leitura e a escrita trabalhadas de maneira associada conduzem o aluno a uma formação crítica e reflexiva, a refletir sobre sua vivência em sociedade e o possibilita a transformação do meio no qual está inserido.

No contexto educacional campesino, o direito à educação no Brasil deu-se das lutas e conquistas democráticas ao longo de sua própria história enquanto nação. Tal direito vem sendo negligenciado principalmente no que se refere à construção de habilidades de leitura e escrita enquanto práticas sociais que conduzem o sujeito ao exercício pleno da cidadania.

Considerando a importância da leitura e escrita como instrumentos para formação da cidadania e a visão integrada do mundo, tanto no tempo como no espaço, faz-se necessário assumirmos o desafio para formação de um leitor/escritor consciente, desafio este enorme e que divide espaço com dados aterrorizantes de fracasso de leitores e escritores.

Por muito tempo o processo de aquisição da leitura e da escrita foi encarado como mecanismos de decodificação e codificação do código lingüístico, os quais eram adquiridos por meio de métodos que permitia ao aluno a aquisição de tais práticas. Nesse sentido, a perspectiva de estudo nas séries iniciais da educação básica voltavam-se para a alfabetização, no entanto tal prática, na década de 60 foi diretamente associada ao fracasso escolar vivenciado pelo Brasil. Nesse contexto, as dificuldades no que tange a leitura e a escrita passam a ser amplamente divulgadas, percebeu-se que os alunos vindos de camadas mais populares estariam em desvantagem, uma vez que o meio no qual estavam inseridos não oferecia as condições ideais para seu desenvolvimento.

Surge então, a necessidade de mudar os métodos e concepções a cerca da leitura e da escrita. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apresentadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), trouxeram uma novo olhar para as pesquisas

sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. A interação aparece nesse contexto como uma ferramenta fundamental para a construção de habilidades de leitura e escrita.

A perspectiva apontada por Ferreiro & Teberosky defende que as crianças trazem consigo uma bagagem cultural, a qual precisa ser valorizada como estratégia de construção de novos conhecimentos. Assim, a alfabetização passa a ser entendida como um processo de reflexão da língua, é então um processo não cabe em propostas fechadas, rígidas, mas pressupõe uma sistematização da prática a partir dos conhecimentos dos alunos, isto é, nessa concepção não seria necessário um método de alfabetização, acredita-se no pressuposto de que a exposição da criança ao convívio da leitura e da escrita bastaria para aprender a ler e a escrever.

Já Soares (2003) apresenta uma preocupação em relação a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização. “Por 35 equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou menosprezar a especificidade da aquisição da técnica de escrita” (Soares, 2003c: 17). Com a preocupação surge uma nova concepção, pois o conceito de letramento é associado ao processo de alfabetização e isso contribuiu para o surgimento de práticas leituras e escritas que subsidie o processo de aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais da educação básica

Diante das concepções de leitura, escrita, alfabetização e letramento até aqui apontados, buscaremos compreender o Ciclo de Alfabetização na escola do campo, as práticas de leitura e escrita propostas pelo PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) e suas contribuições para o processo de letramento. A educação do campo como um direito do cidadão e dever do Estado. Arroyo apresenta a seguinte ideia: “De esquecida e marginalizada, à repensada e desafiante. Essa poderia ser a travessia que vem fazendo a educação dos povos do campo. Um percurso instigante para a pesquisa e a reflexão teórica, para políticas públicas e a ação educativa”.

Temos como objetivo geral analisar as propostas de leitura e escrita apresentadas pelo PNAIC e suas contribuições para o ciclo de alfabetização na educação do campo, logo temos como objetivos específicos identificar as práticas de leitura e escritas propostas pelo PNAIC, avaliar suas práticas de leitura e escrita e por fim identificar suas contribuições para o processo de letramento na educação do campo. Para tanto partimos do questionamento norteador da pesquisa: Como as práticas de leitura e escrita

propostas pelo PNAIC contribuem para o processo de letramento na Educação do campo?

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nossa preocupação neste capítulo é conceituar em diferentes perspectivas EDUCAÇÃO DO CAMPO, LEITURA, ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO e LETRAMENTO a partir dos embasamentos teóricos e das concepções do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e compreender o ciclo de alfabetização na educação do campo. Para tanto, é necessário fazermos uma breve exposição de como se deu o processo de compreensão da educação do campo.

### 1.1. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O direito à educação no Brasil deu-se das lutas e conquistas democráticas ao longo de sua própria história enquanto nação. Porém, tanto quanto um direito, a educação é um dever - dever do Estado, e, como tal, está constitucionalmente tratada como uma obrigação que deve ser respeitada e protegida.

Diante dessas afirmações buscamos compreender a educação como um bem público e de direito reconhecido, e, por isso, ela precisa ser garantida. Aqui abordaremos a educação do campo como um direito do cidadão e dever do Estado. Arroyo (apud SOUZA, 2006, p. 9) apresenta a seguinte ideia: “De esquecida e marginalizada, à repensada e desafiante. Essa poderia ser a travessia que vem fazendo a educação dos povos do campo. Um percurso instigante para a pesquisa e a reflexão teórica, para políticas públicas e a ação educativa”.

Por muito tempo se pensou que o problema educacional existente nas comunidades rurais do Brasil era apenas de âmbito geográfico, nesse contexto, as grandes dificuldades seriam a distância percorrida pelos alunos e a pouca demanda do ponto de vista populacional. No entanto, tão pensamento foi desconstruído ao longo da história da educação do Campo, antes conhecida e caracterizada como educação rural.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural... Quere-se ajudar a construir escola do campo, ou seja, escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING, et al, 1999. 26.29).

Antes de entrarmos a fundo na diferenciação das *expressões educação do campo e educação rural*, faz-se necessário entender o contexto histórico e social que construiu a

noção de Educação, especificamente no seu sentido de escolarização, de escola, de instituição.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, com o processo de colonização a noção de educação escolar, isto é, de instrução, esteve voltada e idealizada por uma intenção, intenção está que buscou formar mão-de-obra para o trabalho duro no campo. Nesse contexto, a língua entra como elemento essencial para a doutrina, escravização, evangelização e dominação dos indígenas. Com afirma HOUAISS.

Desde a chegada em terras brasileiras os portugueses encontraram os habitantes indígenas falando uma diversidade de línguas. Esse fato mostra que, para fins de evangelização e dominação cultural a doutrinação e o ensino não poderiam ser desenvolvidos na língua do conquistador – português ou espanhol. Por isso, trataram logo de usar de seus conhecimentos em Latim para adaptarem uma linguagem que se constituiria na linguagem geral ao longo dos primeiros séculos de colonização brasileira. Dessa forma, os indígenas mantinham a sua língua para comunicação interna na comunidade e “aceitavam” a denominada língua geral para a comunicação com a comunidade externa.(HOUAISS, 1992).

O que percebemos é a intenção certa de instruir os habitantes da época do Brasil colônia, ou seja, os indígenas para a formação de mão-de-obra eficiente, porém se não houvesse a comunicação entre os portugueses e os índios essa instrução não aconteceria. Diante desses fatos evidenciados, podemos afirmar que o primeiro processo de educação escolarizada vivida no Brasil, especificamente na época em que o Brasil se tornava colônia de Portugal, foi período no qual os índios foram catequizados e inseridos na língua dos portugueses.

Desde então, esse primeiro modelo de educação constrói a sociedade brasileira, tal modelo caracteriza-se como uma educação rural, na qual o principal motivo e sua intenção é formar mão –de- obra eficiente para o trabalho no campo, começando como os índios, com os negros e vestígios dessa vigoram até hoje. Podemos caracterizar a educação rural como uma educação predominantemente voltada a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos o que consequentemente contribuí para os apontamentos feitos por Silva Neto:

As sociedades assemelham pirâmides em que os grupos sociais estão dispostos uns acima dos outros. Cada grupo ou camada procura assimilar as particularidades da camada adjacente superior e evitar as de camada inferior. O cume da pirâmide é constituído pela classe mais elevada, ideal a que

aspiram, grau por grau, os demais grupos sociais [...] uma das características da classe social é, precisamente, a linguagem. Ela até classifica os indivíduos. (Neto, 1976, p. 92)

Para Alberto Passos Guimarães (2011) no Brasil o monopólio da terra contribui diretamente para esse modelo de sociedade, no qual não há a preocupação de uma educação emancipadora, mas intencionada se estabeleceu, e permanece até os dias atuais, em condições pré-capitalista. Porém a luta, os movimentos sociais uma gama de sujeitos não acomodados a essa situação, buscam uma educação voltada para a valorização do homem do campo, do trabalhador rural, para o despertar desse trabalhador para a valorização da terra onde ele viveu, caracteriza uma educação do campo.

A noção de educação do campo ganha força após a I Conferência por uma educação do campo (1998), sob a direção de diversos segmentos sociais, a expressão campo passa a ocupar o lugar do termo rural. Com a implantação do conceito “educação do campo”, ocorre uma inclusão, a valorização das pessoas que vivem no campo, oferecendo-lhes incentivos de continuarem a produzir e difundirem suas experiências.

As novas perspectivas de um modelo de Educação do Campo surgem em 1997 em um Encontro Nacional de educadores e educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com outras organizações e a igreja. Outras entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da União Nacional das Famílias Agrícolas no Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar), tiveram participação neste processo em crescimento de educação em todos os níveis.

A Educação do Campo nasce com o objetivo fundamental que é a troca de informações, de saberes, de valorização da cultura, dos costumes e das tradições, onde educandos e educadores se fundem em uma mesma linha de conhecimentos, e pensamentos, onde seus produtos são as lavouras de subsistências produzindo em regime familiar, praticando a agroecologia plantando de forma ecologicamente correta, sem o uso de nenhum tipo agrotóxico que venha contaminar o meio ambiente. E ao mesmo resgatar técnicas de manejo utilizadas pelos nossos ancestrais; onde toda a produção é para o sustento da família e o que excede vai abastecer o mercado interno como.

O verdadeiro inimigo são os que pensam de forma contrária, que querem produzir em grande escala visando o lucro, para isto tem que destruir as matas, poluir os rios e mananciais com agrotóxicos. O modelo do agronegócio é o capitalismo nacional atrelado e associado ao capital internacional com outras vestes, dentro do campo executando novas tecnologias na produção de monocultura, produzindo visando sempre os interesses do mercado externo. O ponto de partida da Educação do Campo são os sujeitos que vivem no campo.

Para Miguel Arroyo, "é impossível pensar na Educação do Campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos". Pensar a Educação do Campo implica recuperar a centralidade dos educadores e dos educandos como sujeitos sociais e culturais. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.11).

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nQ1//2002 do Conselho Nacional de Educação) dentro do ponto de vista teórico o projeto de educação do campo busca cada vez mais avançar, abrindo espaços nas esferas administrativas e políticas, fazendo que sejam aprovadas mudanças, que sejam coerentes com a realidade do campo onde o camponês seja visto como um ser capaz de ver o mundo de forma crítica e suas práticas diferenciadas de cultivo e manejo, possam ser cultivadas e repassadas para as novas gerações.

## **1.2 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Esta visão do campo como espaço que tem suas particularidades, e ao mesmo tempo proporciona ao homem a vivência com sua realidade e seu espaço de interação social. Nesse contexto a educação do campo, representada por sua vez pela escola tem a função de fomentar a relação homem e meio ambiente como um novo projeto de desenvolvimento e fortalecimento da identidade no homem trabalhador camponês, agricultor.

A escola deve proporcionar uma educação do campo que apresente diferentes faces ao começar com o contato que está deve ter com os diferentes saberes inseridos no campo que passam pela família, pela convivência social, até movimentos sociais que



abrangem uma gama de saberes diferenciados, o que quebra o paradigma de ensino tradicional, que predominantemente acontece apenas nas salas de aula cõo reafirma Caldart e Schwaab em seu texto a seguir:

Isto é novo. Isto é, de fato, uma autêntica revolução educacional. Trata-se da revisão das formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo, demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a nossa educação. Diante das diversas maneiras de se educar, a cultura destaca-se nesse processo e desenvolve, por meio da educação do campo, valores pedagógicos, os quais são construídos a partir da própria cultura do sujeito. Essa construção visa à elaboração de Projetos Político-Pedagógicos nas escolas do campo que valorizem a realidade social, articulando trabalho, saúde e desenvolvimento, os quais devem ser inseridos nos programas curriculares a fim de que a escola do campo possa realmente cumprir um papel diferenciado da an!ga visão sobre esse segmento. (Caldart e Schwaab, 1990, p. 11-12)

A partir dessas afirmações constatamos o poder da escola na transformação, como afirma Paulo Freire na pedagogia do oprimido (1992) “ a escola não transforma realidade, mas forma sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos”. Se a escola se exclui dos movimentos do campo, ela mesma está contribuindo para que o modelo de sociedade posto pelo capitalismo e pela dominação de classes se perpetue.

Vejamos o que Ramos (2005), apresenta como política educacional para a educação do campo:

I - O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, que se refere a uma educação que deve contemplar os sujeitos que possuem peculiaridades, as quais devem ser preservadas, sendo incorporadas nos currículos escolares, com ênfase na emancipação dos sujeitos do campo, visando à valorização das experiências de vida e, ao mesmo tempo, ampliando os conhecimentos que se fazem necessários na formação do sujeito.

II – O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo nos diz que cabe à escola resgatar a diversidade cultural que cada educando traz consigo, valorizando esses saberes e transformando-os em instrumentos capazes de contribuir no processo educativo. A pesquisa surge como um importante aliado à educação do campo, pois valoriza os saberes locais, ampliando-os.

III – O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem coloca que o conhecimento se dá nos diferentes espaços sociais, cabendo à escola sistematizar, analisar e sintetizar as diferentes formas de saberes que surgem, ampliando-os e relacionando-os com a sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

IV – O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos mostra-nos que a escola deve ir ao encontro dos sujeitos, valorizando suas experiências de vida e, paralelamente, proporcionando-lhes momentos

de reflexão e de análise, a fim de que sejam capazes de selecionar seu modo de vida.

V – O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável tem como base a participação coletiva da população do campo, nas gestões políticas e comunitárias, considerando sua diversidade e buscando um desenvolvimento humano amparado na construção de uma cidadania, que coloque o sujeito do campo como protagonista principal do processo produtivo socioeconômico, respeitando a sustentabilidade ambiental.

VI – O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino atribui às políticas públicas a missão de respeitar a heterogeneidade existente nos povos do campo, formulando parâmetros diferenciados e específicos para cada região, buscando atender suas necessidades particulares.

Como vimos, Ramos (2005) destaca essas políticas como os pilares para assegurar uma educação do campo de qualidade que desconstrua a visão de que a cidade apresenta oportunidades melhores para o trabalhador do campo e de seus familiares. A autora destaca estas seis políticas como receita básica para se promover o protagonismo, a valorização e importância de reconhecer a terra como um bem precioso.

As salas de aula na educação do campo fogem em sua maioria das vezes das perspectivas apresentadas por Ramos (2005), uma vez que há falta de condições estruturais, faltam políticas públicas voltadas para o currículo da educação do campo e falta formação profissional para os professores que atuam na educação do campo.

Os princípios apresentados por Ramos (2005) fogem da realidade vivida por professores e alunos, há na prática uma distorção, pois das seis políticas apresentadas, pouco ou quase nunca elas são respeitadas e colocadas em prática. No Brasil, a precarização da estrutura escolar, do sistema público de educação no campo, na qual faltam condições de estruturais, são uns dos inúmeros desafios enfrentados por professores e alunos, os quais muitas vezes são enfrentados em sistema de multisseriação.

Nas salas multissereadas o professor tem que atuar em quatro séries na mesma sala e tem que multiplicar o seu trabalho em quatro, em quatro planos de aulas, em quatro conteúdos de séries distintas, tal contexto interfere diretamente no processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

Nas turmas multisseriadas o desafio de lidar com as diversidades de ritmo e modo de apreensão de conhecimento pelas crianças o que já é esperado, torna-se um desafio ampliado: o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de estímulo, em função de lidar com as distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de maneira assegurar a apropriação pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram. Assim como afirmam Sá e Pessoa:

Os desafios de integrar os objetivos de trabalho de cada ano e ciclo de aprendizagem sem a fragmentação de conteúdos e metas são enormes, uma vez que o trato da heterogeneidade de anos e ciclos escolares pressupõe clareza dos diferentes objetivos e, ao mesmo tempo, trabalho integrado entre eles. Além disto, exige do(a) professor(a) e das redes de ensino processos de avaliação contínua, no intuito de identificar os conhecimentos já alcançados pelas crianças e os que ainda precisam ser alcançados, avançando em sua progressão.(SÁ&PESSOA)

Tal situação impede e fere diretamente com o processo de alfabetização das crianças uma vez que o professor se desdobra para lidar com as diferentes séries numa mesma sala de aula. Como resultado desse processo temos o abaixo desempenho dos alunos no tanguem a prática de leitura e escrita, com esse contexto a maioria dos alunos não desenvolvem as competências linguísticas que os permitem ler e escrever atribuindo sentidos.

### **1.3 ALFABETIZAÇÃO**

O processo de alfabetização no Brasil passou por vários conceitos, momentos o que gerou diversas mudanças. Os métodos de alfabetização passaram a ser refletidos e relacionados ao fracasso da aquisição das práticas de leitura e escrita, o que originou a entrada de novos métodos e a exclusão de outras. No Brasil a alfabetização sofre ao longo de sua história várias influências como afirma Silva

Inegável a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do saber sobre a alfabetização e do fazer alfabetização, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico. (SILVA, 1998. P 19.)

Como vimos, o processo de alfabetização está diretamente ligados a fatores econômicos, políticos, sociais que interferem diretamente na construção na concepção dos conceitos de alfabetização e na criação de vários métodos que levem as crianças a ler e escrever. Por muito tempo no Brasil houve a preocupação e a necessidade de

alfabetizar, porém em contra partida a essa necessidade, o que não se explica é a concentração de registros sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar a avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, conforme Mortatti (2000), a consolidação da alfabetização é marcado por disputas entre os métodos tradicionais e os modernos, pelas orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita no combate ao analfabetismo.

Na atualidade, os métodos tradicionais são criticados por cota do seu aspecto mecânico e positivista, por focalizarem apenas a codificação e decodificação, utilizando a leitura e a escrita como ferramenta meramente pedagógica. Nesse contexto, as discussões sobre alfabetizar se estendem pelos diferentes métodos. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que se fortalecem com fundamentos construídos em críticas ao construtivismo e a desmetodologização do ensino da leitura e da escrita.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky são baseados nos diários piagetianos e deram origem aos métodos analíticos e sintéticos. Os métodos sintético e analítico são definidos “[...] métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 21). É importante considerar que esses métodos historicamente marcara o processo de alfabetização:

[...] aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam (FRADE, 2007, p. 22).

Como percebemos, os métodos focalizam e priorizam a codificação e a decodificação do código linguístico. Segundo Frade, os métodos buscam o ensino da escrita por processos cognitivos, nesse sentido o ponto de partida para a alfabetização é a eleição de sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados as correspondências fonográficas, isto é, nesse sentido o ensino da leitura se daria da parte para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos.

No entanto, vale salientar que Ferreiro e Teberosky não propõe um novo método de alfabetização, diante da declaração que a aprendizagem não depende de métodos “[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou

dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 28-29).

Ao longo da história de alfabetização no Brasil, o processo de alfabetização se dá baseado nos estudos de Ferreiro e Teberosky, os quais são fundamentados nas fases do desenvolvimento infantil propostas pelo construtivismo de Piaget. O estudo contempla a aprendizagem da escrita em crianças de quatro a seis anos. As autoras, então, apresentam estágios implicacionais no processo de aprendizado da escrita por parte das crianças com as quais trabalharam, sendo eles: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético.

O primeiro estágio chamado de estágio pré-silábico é aquele em que a forma dos grafismos é mais próxima à das letras, havendo uma maior variedade de grafismos, mas ainda não apresentando grande quantidade e variedade de formas. O segundo estágio é o silábico dá-se um avanço qualitativo, ocasião em que a criança trata cada letra como uma sílaba. Enquanto que no estágio silábico-alfabético, a criança já faz uma análise mais complexa do “[...] conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e [d]o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 196-209, grifo das autoras).

Já no estágio alfabético, que constitui o final do processo de aprendizagem nessa perspectiva, a criança passa a compreender que a sílaba é constituída de diferentes caracteres e realiza uma análise dos fonemas das palavras que pretende escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985]).

O importante aqui é entender como ao longo dos anos esse método foi difundido e consolidado no Brasil, embora, na visão das autoras não considerem um método de alfabetização, as escolas e professores passaram a modelizar metodologicamente o que não era. Segundo Frade:

[...] um problema que se constata na história dos métodos é que estes sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam. Alguns autores vão dizer que a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais de um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos. E poderíamos também dizer que mesmo a desmetodização que empreendemos no final do século XX foi um discurso muito apaixonado que beira a uma espécie de conversão. (2007, p. 35)

Vários métodos de alfabetização que procuram direcionar o ensino de leitura e escrita têm ganhado espaço, por exemplo, no contexto escolar, em diferentes regiões do

país, o método fônico tem atenção. No método fônico, o foco é no desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, valorizando as contribuições linguísticas e as relações entre fonema e grafema. A crença de que se deve ensinar os sons das letras para formar palavras faz com que os defensores deste método utilizem uma variedade de recursos didáticos e sentenças descontextualizadas.. As discussões sobre os métodos de alfabetização devem ter como eixo os métodos analíticos e sintéticos. Esses dois métodos assentam-se em pressupostos diferentes, notadamente no que concerne ao ponto de partida para o processo de alfabetização.

Segundo Carvalho (2007), no método de soletração, também denominado alfabético ou ABC, a aprendizagem se dá decorrente da combinação entre letras e sons, basicamente composta pela associação de estímulos visuais e auditivos, voltados para a memorização das sílabas e para formação de palavras isoladas. O método de silabação, por muito tempo teve espaço no cenário da alfabetização e ainda em uso, é desenvolvido através de processo semelhante ao método da soletração, com ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo à memorização e às famílias silábicas formando palavras e frases. A principal diferença entre estes métodos é que no método de soletração não aparecem frases, só palavras soltas.

Todos esses métodos relacionados ao processo de aquisição da leitura e apresentados até aqui estão baseados apenas na decodificação e codificação do código linguístico e por muito tempo contribuíram para as insatisfações e os insucessos de alfabetização nos anos iniciais de escolarização. Tais métodos conduziram por muito tempo as práticas de leitura e escritas nos anos iniciais da escolarização, porém o resultado insatisfatório e anos com índices altíssimos de analfabetismo funcional no Brasil e o fracasso escolar diante das práticas de leitura conduziram a uma nova concepção de alfabetizar.

Diante de todos os fracassos de alfabetização por meio da decodificação e codificação, as reflexões a essa compreensão construtivista na qual a alfabetização se dá por estágios levaram especialistas a perceberem a necessidade de alfabetizar de maneira significativa, nesse sentido a alfabetização não seria a reta final de um processo de construção.

Soares (2003) mostra a falha da aplicação da teoria construtivista, uma vez que esta é baseada na alfabetização por codificação e decodificação do código linguístico,

diante disso, propõe a união da teoria e método numa mesma matriz de significação tal proposta propõe a nova concepção de alfabetizar, isto é, “alfabetizar letrando”

#### 1.4 LETRAMENTO

Letramento é uma palavra de conceito recente, inserido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há mais ou menos duas décadas. Seu surgimento pode ser relacionado a necessidade de estruturar e organizar comportamento e práticas sociais na área da leitura e da escrita, que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico. Tal conceito visa contribuir para a aprendizagem da língua, perseguida tradicionalmente pelo processo de alfabetização. Como afirma Soares:

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. (SOARES, 2004)

A perspectiva de letramento traz para práticas de leitura e escrita um caráter social, nesse sentido o ensino de língua adquire a relevância desses para formação da cidadania e a visão integrada do mundo. Nesse contexto a leitura foge da mera decodificação do código linguístico. Já a escrita é encarada não como a capacidade de codificar, copiar, mas como habilidade de criar. Assim entendemos que a leitura e a escrita são bastante relevantes à construção do pensamento crítico e reflexivo e devem ser encaradas como uma proposta de produção. Segundo Paulo Freire “A leitura do mundo precede sempre a da palavra a leitura dessa implica a continuidade da leitura daquele”(1972). Ler o mundo resume-se à compreensão do indivíduo em relação a sua realidade, mediada não só pela palavra, mas por gestos, pessoas, imagens e objetos.

Mesmo diante do amplo debate sobre o conceito de letramento desde o fim do século passado, as proposta de letramento soplrem grande dificuldades principalmente ao que se relacionam com a sua prática efetiva no âmbito educacional brasileiro. Soares (1998) apresenta algumas definições do que vem a ser letramento:

[...] nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, que para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, torna-se alfabetizado,

adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (SOARES, 1999, p. 17-18)

Para Soares, as práticas e leitura e escrita são e estão se construindo diante dos fatores sociais, culturais, políticas, econômicas, linguística voltadas a um grupo social ou ao indivíduo. Tais meios rompem diretamente com as práticas de codificação e decodificação exploradas na alfabetização, as quais não permitem ao aluno uma reflexão sobre o uso da língua. Aqui, entendemos a leitura e a escrita como práticas eficientes ao exercício pleno da cidadania, uma vez que é por meio dessas práticas que o educando infere conhecimento e opinião sobre sua realidade. É também por meio dessas práticas que o ser humano adquire posicionamento e se mantém informado sobre seus direitos e deveres.

A escolar não deve apenas preocupar-se com a aquisição da leitura e da escrita do educando, mas também e principalmente, com a sua formação enquanto ser humano ético, participativo, realizado no campo pessoal e profissional, a qual só é possível pelas práticas de letramento que envolve diretamente o sujeito e o espaço no qual está inserido no processo de ensino e aprendizagem . Daí a necessidade de se repensar os processos de alfabetização dos indivíduos antes condicionados a decodificação e codificação, processos esses que vão perdendo espaço para a concepção de alfabetizar letrando, uma vez que estas trazem as práticas de leitura e escrita a formação dos alunos em função de torná-los cidadãos ativos e conscientes do seu papel.

Entretanto, mesmo diante de tanto espaço ocupado nas últimas duas décadas a preocupação sobre o letramento recai para a efetivação das práticas letradas em sala de aula. Mesmo com resultados satisfatórios que provam a eficácia dessas práticas, há a dificuldade de trabalhá-las em sala de aula. O condicionamento das práticas de alfabetização que por muitos anos exerceu dominação no ensino de leitura e escrita nas séries iniciais de escolarização, e mesmo que não haja hoje mais espaços para discussões sobre métodos de alfabetização, há uma fragilidade que recai sobre a prática docente no que tange por em prática os conceitos de letramento.

Diante disso a necessidade de investimento na formação continuada dos docentes passa a ser uma preocupação no processo de ensino e aprendizagem nas salas



que compõem os anos iniciais de escolaridade. Para tanto o surgimento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) visa trabalhar a formação continuada dos com estudos teóricos delimitados e aprofundados, para que as práticas docentes possam ser de fato ressignificadas. Tal ressignificação somente é possível quando há a conscientização de que o sujeito e a língua são elementos fundamentais do processo de letramento, isso em consequência permite ao professor a compreensão de onde e em quais teorias sua prática está fundamentada o que se refere a metodologia.

## **1.5 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa surge com o compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012. Para o MEC, a necessidade de políticas republicanas voltada para profissionais que trabalhavam com a educação pública, em especial, destinada à alfabetização infantil, mas que não se caracterizasse apenas como um programa pontual de formação. A preocupação se estendia a todo território nacional, por isso a necessidade de uma política universalizada que direcionasse os investimentos aos alfabetizadores, nesse contexto, o PNAIC foca na universalidade do atendimento pedagógico num determinado segmento da educação básica.

Os três primeiros anos da educação básica, especificamente na modalidade de ensino fundamental são alvos das práticas do PNAIC, tal escolha justifica-se pelo resultado apresentado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em meados anos 2000, no qual 50% dos alunos apresentavam dificuldades para lidar com a interpretação de diferentes gêneros textuais e se enquadravam no conceito de “analfabeto funcionais”. Diante disso, surge a necessidade de investigar programas de formação continuada voltados para professores no país.

É nesse contexto que se dá o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para o MEC, o foco se deteve no atendimento de oito milhões de alunos no Ciclo de Alfabetização e na formação continuada de mais de quatrocentos mil professores alfabetizadores. Assim sendo, ainda que para o MEC não fosse possível fazer uma política universal para esse grupamento, era importante pensar no atendimento de um quantitativo menor, como trezentos mil. Daí um importante “movimento”: garantir o “direito de aprender” como uma política. Mas como propor um Pacto e a garantia do “direito” dos estudantes?( Machado &Spessatto,2016, p.67)

O PNAIC é apresentado numa estrutura de formação crítica e reflexiva, uma vez que permite aos professores alfabetizadores a reflexão sobre suas práticas metodológicas. Há na verdade um encadeamento de reflexões, os professores refletem sua prática e as proposta de leitura e escrita proposta por eles chegam aos alunos, os quais passam a refletir sobre sua vivência em sociedade. Tal estratégia é baseada no direito a aprender e a adquirir conhecimento garantido pela constituição como afirma BARROS:

No campo da Educação, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, intitulada por “Constituição cidadã”, constituíram-se os foros de direitos, inclusive o “direito à educação”, “direito da criança” e “direito do adolescente”. Essas reivindicações auxiliaram no desenvolvimento de políticas, que colocaram em xeque a distribuição de riquezas, dentre elas, 9 do “capital cultural” (Bourdieu e Passeron, 1975) . Assim, o “direito à educação” ganhou maior visibilidade, para dar conta de grandes fluxos de exclusão, em especial, exclusão escolar no Brasil. Da mesma forma, a Educação passa a ser contemplada como um direito social e básico, em especial, para os alunos das camadas populares. Tal debate se baseou no respaldo legal do “Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar 'conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’”. (BRASIL, 2012a, p.11). De forma concomitante, a “Constituição cidadã” garantia a importância do “direito à educação” como um “direito da criança”.(BARROS, 2014,p.11)

Eis a proposta que fundamenta a implantação do PANAIC oferecendo diversidade e dos diversos eixos contemplado pelo programa. Nesse contexto a proposta de letramento é amplamente difundida, uma vez que a proposta propõe o trabalho dito com o meio no qual o aluno está inserido. As formações também proporcionam aos alfabetizadores a interação com outras práticas e a troca de experiências entre eles é outro eixo que o PNAIC busca estabelecer.

O PNAIC busca ainda atender a meta 5 do Plano Nacional De Educação(PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. O PNAIC surge objetivando uma mudança significativa do modelo paradigmático de alfabetização.

Para o alcance desse objetivo, as ações do Pacto compreenderam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização.

Os eixos de atuação do PNAIC assumem um compromisso direto com a formação continuada do professor, pois busca consolidar o novo paradigma de alfabetização que foge das práticas de decodificação e codificação da linguagem, assim os eixos apresentam um material específico para alfabetização como podemos perceber:

O eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos, desde a instituição do Pacto, é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização; além de novos conteúdos para alfabetização, distribuídos para todas as classes do ciclo de alfabetização. (MEC)

Como vimos o eixo busca garantir as propostas de letramento e interdisciplinaridade do ensino de língua portuguesa e matemática proposta pelo PNAIC. Tal proposta visa contribuir para a mudança do quadro educacional, que reinou por anos no Brasil, um quadro que arrastou o analfabetismo funcional resultado de um processo de alfabetização cuja culpa recaia apenas sobre o educando e sem qualquer reflexão que se voltasse para práticas dos alfabetizadores.

Enquanto que o eixo de avaliação apresenta a seguinte proposta:

O eixo Avaliação compreendeu avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação de professores, desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos, e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais – INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. (MEC)

Nesse contexto, as temáticas sobre alfabetização e letramento ganharam relevância e ainda mobilizam reflexões acerca de processos de formação continuada para professores dos sistemas públicos de ensino, bem como a apropriação do

conhecimento escolar pelas crianças. Assim a formação é tida como o alicerce para o desenvolvimento de um novo modelo de alfabetização numa perspectiva de letramento.

O arranjo institucional, proposto no eixo Controle Social e Mobilização tiveram como objetivo incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos e garantir que as atividades formativas chegassem à sala de aula, respeitando-se as necessidades dos alunos de toda a rede de ensino. ( MEC)

O diálogo e a mobilização por uma educação de qualidade, na qual professores e alunos assumem um papel protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido o ensino passa a ser encarado como um diálogo, uma construção que deve ser ressignificado a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para tanto o PNAIC propõe um curso de dois anos de duração, com carga horária de 120 horas/ano, voltado para os professores alfabetizadores, que recebem uma bolsa como ajuda de custo. Nesse sentido o pacto apresenta uma alfabetização viva, pela qual as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente ler e escrever para interlocutores assumem diferentes papéis sociais e não apenas em sala de aula para atender as atividades apresentadas pelo professor, mas tal proposta propõe essas práticas sociais no meio no qual eles estão inseridos.

O professor passa a refletir sobre sua prática, a reassignificá-la, desse modo assume o papel de protagonista da sua própria metodologia, uma vez que passa a refletir sobre a prática pedagógica construindo e reconstruindo o que necessário for. Dessa forma podemos afirmar que as formações possibilitam a troca de experiências entre os professores, a reflexão sobre a prática e fazem com que o professor reconheça a importância das formações continuadas o que reduz a resistência em reassignificar sua prática.

Para realização do acompanhamento e monitoramento das ações de formação, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO, que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Esse módulo foi atualizado para ser utilizado em todas as edições do programa, constituindo importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PNAIC.

## **2. METODOLOGIA**

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Embasamos nossa compreensão de pesquisa bibliográfica na concepção nas ideias de Fachin (2001). Segundo o qual consiste em um conjunto de conhecimento agrupado em uma obra constituídos pelo ato de ler, selecionar e organizar fatos, ideias e conhecimentos. O conceito de pesquisa é esclarecido como uma atividade, Fachin (2001, p. 123) diz que “pesquisa é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e busca de novas verdades sobre um fato, ainda nesta sequência. Para a autora “com base em métodos adequados e técnicas apropriadas, o pesquisador busca conhecimentos específicos, respostas ou soluções para o problema estudado” (FACHIN, 2001, p 123.)

### **2.1 O corpus**

A presente pesquisa é composta de dados construídos em dois momentos: no primeiro os dados aqui analisados foram retirados do 5 caderno intitulado de *“A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização”*. Esse caderno faz parte de uma coleção proposta pelo PNAIC para o desenvolvimento efetivos das práticas de leitura e escrita.

Para cumprir nosso objetivo geral nos detemos a análise das propostas de leitura e escrita apresentadas pelo PNAIC, a fim de compreendermos suas contribuições para o ciclo de alfabetização na educação do campo.

Já no segundo momento os dados foram retirados de entrevistas aplicadas na formação continuada proporcionada pelo PNAIC. Nessa formação os participantes foram convidados a participar de nossa pesquisa sobre o critério de atuarem na educação do campo.

### **2.2 A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**

O caderno apresenta o ensino de língua portuguesa e suas contribuição para o processo de alfabetização baseado e fundamentado em uma tríade: a oralidade, a leitura e a escrita como caminhos para o alfabetizar letrando, a proposta do 5 caderno apresenta os seguintes objetivos:

- refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e suas implicações para a ação docente;
- analisar práticas alfabetizadoras, apreendendo os princípios pedagógicos subjacentes a elas;
- planejar o ensino no Ciclo de Alfabetização, para garantir os direitos de aprendizagem das crianças;
- refletir sobre as inter-relações entre oralidade e escrita, reconhecendo a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais, e suas implicações no trabalho pedagógico do componente Língua Portuguesa, no Ciclo de Alfabetização;
- compreender que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento, e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis, dos aspectos sociodiscursivos aos aspectos notacionais.
- refletir sobre o ensino da oralidade na escola, considerando os objetivos didáticos e as interfaces que estabelece com a escrita;
- refletir sobre o ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização, para compreender os dois processos e suas interligações;
- compreender os pressupostos da defesa do trabalho sistemático para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem das crianças, no Ciclo de Alfabetização;
- refletir sobre a integração entre Língua Portuguesa e os demais componentes curriculares, para planejar situações didáticas interdisciplinares.

Imagem retirada do caderno 5

Partindo desses objetivos, o caderno apresenta experiências que são encaradas do ponto de vista da proposta, pois, permite que os bons exemplos de atividades que contemplem os três elementos nele explorado: a oralidade, a leitura e a escrita sejam divulgados. Essa tríade é refletida e comentada por meio das atividades propostas, o que em consequência permite a reflexão sobre a prática docente juntando a teórico e o prático o que colaborando para a proposta e a formação apresentada pelo PNAIC.

### **2.3 A formação continuada**

Como afirmamos na apresentação do corpus desta pesquisa a segunda parte dos dados foi coletada por meio de um questionário aplicado na formação continuada promovida pelo PNAIC, no estado da Paraíba em 2017. A princípio pensamos em aplicar 20 questionários, no entanto como a seleção de participante atendia a dois critérios específicos como: atuar na educação do campo e o segundo querer participar da pesquisa., conseguimos apenas a aplicação de 10 questionários, porém recebemos

apenas 2 para compor nossos dados, o que contribuiu diretamente para confrontarmos a teoria proposta pelo PNAIC e a prática assumida pelo docente.

A aplicação dos questionários se deu em dois dias, no primeiro explicamos a pesquisa e expomos os objetivos iniciais, no segundo recolhemos o questionário. Vejamos a o modelo de questionário utilizado na pesquisa:

### ***Questionário***

***1-Como é sua sala de aula na educação do campo? (Ano, cidade e quantidade de alunos)***

---

---

---

***2-Como é feita a abordagem da leitura e da escrita em sala de aula?***

---

---

---

***3-Como se dá o acesso aos materiais propostos pelo PNAIC?***

---

---

---

---

***4-Você consegue colocar em práticas as propostas de leitura e escrita apresentadas pelo PNAIC para educação do campo?***

---

---

---

---

***5- Como você avalia impacto das propostas de leitura e escrita do PNAIC na aprendizagem dos alunos ?***

---

---

---

---

**Questionário elaborado durante a construção da pesquisa**

Como já havíamos explicado anteriormente nossa análise é composta pela participação de dois docentes que atuam na educação do campo. Eles são identificados como:

<b>Identificação do entrevistado</b>	<b>Município</b>	<b>Série de atuação</b>
Docente 1	Mamaguape	3º no
Docente 2	Mamaguape	1º ano

**Tabela de identificação dos participantes da pesquisa**

Como podemos perceber para nossa análise chamaremos os entrevistados de Docente 1 e de Docente 2

### **3. ANÁLISE DE DADOS**

Nesse capítulo iremos expor a análise desenvolvida no caderno e dos dos áudios das entrevistas feitas com as professoras alfabetizadoras, em que tentamos desvendar de forma parcial como anda o tratamento das docentes sobre o conteúdo de produção escrita no ciclo de alfabetização. Pretendemos dividir este capítulo em dois momentos de análises, em que no primeiro momento iremos tentar identificar se existe a prática de produção textual escrita na sala de aula das docentes e no segundo momento, tentaremos identificar como é desenvolvido esse trabalho com a produção textual dentro da sala de aula.

#### **3.1 Dados de análise: As propostas de leitura**

O ensino de língua portuguesa, principalmente, no que se refere à alfabetização nas séries iniciais tem vivenciado grandes dificuldades com relação ao êxito nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização. Como já afirmamos nosso objetivo é analisar as propostas de leitura e escrita apresentadas no caderno pelo PNAIC. Especificamente nos deteremos a analisar tais propostas apresentadas no



caderno 5, o qual visa levar o educador a refletir e por em prática tais propostas no cotidiano das salas de aulas como práticas de língua portuguesas .

Para tanto, recorreremos aos aparatos teóricos apresentados pelo caderno aqui analisado. Brandão e Rosa (2010) apontam que as estratégias de leituras devem está inteiramente ligadas ao cotidiano dos alunos como práticas indissociáveis da vivências desde os primeiros anos da escolarização. Essas estratégias podem ser acionadas, em particular, na roda de conversa sobre textos. As autoras apresentam uma tipologia de perguntas que favorecem a compreensão de textos, vejamos.

- Perguntas de ativação de conhecimentos prévios. São aquelas que mobilizam o leitor para o tema que será abordado no texto, para o gênero textual que será lido ou para aspectos contextuais da obra e seu autor.

Perguntas de previsão sobre o texto. São formuladas para que o leitor faça antecipações, a partir de indícios pré-textuais (como o título, o texto da quarta capa, o nome do autor) ou de outras pistas contidas na obra (como as imagens da capa).

Perguntas literais ou objetivas. Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido.

Perguntas inferenciais. Enfatizam o que está nas entrelinhas, que não é dito diretamente, mas que pode ser completado pelo leitor a partir de indícios textuais ou de conhecimentos prévios.

Perguntas subjetivas. Solicitam do leitor um posicionamento em relação ao texto, que confronte o que foi lido com suas posições.

Imagem do caderno 5 página 26

Essas estratégias correspondem às práticas de educação do campo, uma vez que busca-se trabalhar a partir dos conhecimentos prévios que os alunos trazem de casa. Nesse sentido, quando estamos pensando em educação do campo implica que tais estratégias recorrem diretamente ao reconhecimento da sua identidade. Para tanto Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aparam a produção na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade. Segundo o Art. 2º.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BAPTISTA, 2014, p.19)

Diante disso é possível afirmarmos que as práticas leitura propostas pelo PNAIC contemplam a proposta de educação do campo, quando permite ao educador inserir a leitura com a realidade do aluno.

Vejamos a primeira proposta de leitura apresentada no caderno:

## I PROPOSTA

*Vejamos um exemplo de conversa planejada A roda aconteceu com uma turma de 1.º ano do Ciclo de Alfabetização, com a participação de 17 crianças, na faixa de 6 e 7 anos de idade.*



Jacaré gosta de tomar banho de sol, folgado e largado. Mas este não conseguia descansar com uma tremenda dor de dente que lhe deu... Ah, coitado do jacaré! Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos para ajudar... Mas, e o dente? O dente ainda doía! Descubra como essa história vai acabar, com este livro que Ana Terra escreveu e ilustrou, brincando com os números, em ritmo de lengalenga e bastante diversão! (Sinopse da Editora)

TERRA, Ana. E o dente ainda doía. São Paulo: DCL Editora, 2012.

O livro *E o dente ainda doía*, de Ana Terra, narra a história de um jacaré que tentava e não conseguia descansar por conta de uma tremenda dor de dente. Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos com soluções para ajudar e resolver tal questão, mas nada adiantava: o dente continuava a doer. Até que, para sua salvação, uma pena de passarinho o faz espirrar e colocar para fora o dente que tanto lhe doía. Ana Terra usa como recurso a repetição e o acúmulo de informações, para abordar a sequência progressiva dos números, utilizando a rima e o jogo de cores por meio de seus recortes e colagens. As mediadoras planejaram a situação com base nas etapas de realização da Roda de História, seguindo o modelo proposto por Riter (2009). Elas conduziram diferentes momentos de conversa, antes e depois da leitura, sempre focados em assegurar um engajamento das crianças.

Imagem do caderno 5, página 36

Percebemos nessa proposta que a leitura é encarada com meio de conhecimento da vivência dos alunos, A RODA DE HISTÓRIA, é um contexto um tanto favorável para que as práticas lingüísticas sejam explorada, uma vez que toma o aluno como protagonista Da cotação de história, nesse contexto a mediação do professor é de

fundamental importância, pois ele conduzirá a interação do aluno com o texto e em consequência a reflexão dos alunos a realidade na qual estão inseridas.

A leitura é uma habilidade que começa a ser construída logo no início da vida escolar, considerando cada etapa de ensino, para que o aluno a habilidade autônoma de leitora, e comece a buscar leituras de seu interesse. É fato que ensino das habilidades leitoras deve levar em consideração desde a decodificação até a interpretação mais subjetiva, tal prática busca a apropriação das habilidades linguísticas bem como a melhoria de sua concepção de mundo, de sua existência, de suas necessidades e desejos. Para Koch & Elias (2007), “a leitura é uma atitude interativa, altamente complexa, de produção de sentido que se realiza com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na organização, mas requer a mobilização de saberes prévios”, portanto, não podemos requerer do aluno que se desloque totalmente de sua cultura e do que já sabe, mas sim que adquira novos saberes que vão de encontro aos que já tem.

Na educação do Campo a necessidade de incorporar a cultura aos conteúdos programáticos vai um pouco além de apenas alfabetizar, pois no campo existe também a necessidade de resgatar e preservar a cultura. Nesse sentido, o PNAIC assume uma perspectiva de uma alfabetização viva, em que as crianças se apropriam da leitura de modo ativo, assumindo tais práticas como socialmente construídas, a leitura não serve apenas para que o professor avaliar a decodificação do código lingüístico, no entanto a leitura nessa perspectiva prepara o aluno para assumir diferentes papéis sociais.

Ao aluno do campo deve-se possibilitar assimilar seu aprendizado com a realidade que o cerca, assim, levar em consideração as peculiaridades especificamente em relação ao oral no que se refere a leitura e da escrita em suas comunidades, é necessário notar que há uma grande diferença entre histórias contadas e histórias lidas, tal aspecto deve ser sempre levado em conta, para que a construção de significados seja efetivado.

No campo essa prática é bastante necessária, a vivência dos alunos com elementos do campo como a terra, as plantações, o trabalho na roça e tantos outros elementos podem ser explorados. Essa concepção quebra diretamente com o paradigma mecanicista, uma vez que se desprendem das práticas de decodificação.

As propostas do PNAIC, de alfabetização, de letramento que valorizam a oralidade na educação do campo propõem a contextualização da cultura oral, tida como predominante neste meio, deve ser levada à escola e inseridas no contexto educativo

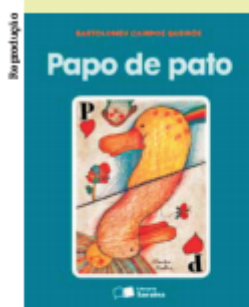
através de músicas, piadas, causos e demais gêneros semelhantes. É importante ressaltarmos que a questão das relações estabelecidas com a língua pelos sujeitos no contexto das escolas do campo, adquire importância para o processo de letramento.

A proposta de leitura aqui analisada e apresentada pelo PNAIC propõe aos professores conectar a identidade cultural, a experiência e os saberes do campo com suas práticas pedagógicas, as quais devem ser pensadas e planejadas para construir um processo eficiente, permitindo o diálogo entre a teoria e realidade, nesse sentido os professores devem refletir como as metodologias do seu trabalho podem mobilizar-se a favor da leitura, valorizando seu trabalho e de seus alunos.

Os passos dados e as experiências de leitura aqui apontados trazem o professor como mediador da leitura, assim cabe ao professor orientar, interpretar os anseios dos alunos, apresentar estratégias que levem os alunos a uma melhor compreensão, levando em conta e expondo a finalidade comunicativa de cada texto para que este venha fazer sentido para os alunos, permitindo que este por meio da leitura construa uma ponte entre a imaginação e sua realidade.

Como vimos à mediação do professor é indispensável para construção do leitor no processo de letramento, nesse processo o aluno atua como protagonista de sua própria história, visto que o aluno passa a conduzir sua leitura por meio da sua própria realidade. Vejamos mais uma proposta de leitura apresentada como exemplo pelo PNAIC.

## II Proposta de leitura



### Papo de pato

Texto: Bartolomeu Campos Queirós

Imagem: Cláudio Martins

Você já viu pato sem penas? No livro *Papo de pato*, vamos conhecer a história de dois patos irmãos, só que um deles tinha penas e o outro, não. Ao longo da narrativa, os dois são comparados e ficamos sabendo que o pato sem penas sofre muito, porque falta a sua proteção. Então, ele decide escrever uma carta para o Penado, que fica com pena do pato pelado. Assim, a obra brinca com as palavras, à semelhança dos trava-línguas que circulam no universo infantil. (BRASIL, 2009, p. 91)

**(professora)** Aí ele diz: "Caro Penado..." Caro... Caro Penado é uma forma de ele tratar o outro pato, certo?! Que é o irmão dele. "Até peteca tem pena, é um pecado eu ser despenado..." Presta atenção! "Eu ser despenado/ Quero apenas umas penas/ Abraços/Pelado."

**(aluno)** Abraço pelado?

**(professora)** Qual foi o recado que ele enviou aqui, através desse recado que ele escreveu? Que foi que ele fez?

**(aluno)** Eu tô com pena... Ele tava com pena.

**(professora)** Ele estava com pena?

**(aluno)** Tava.

**(aluno)** Ele tava com pena do outro pato, foi por isso que ele fez a carta.

**(professora)** Não! Vamos ler de novo! Vou ler novamente! Ele escreve assim: "Caro Penado/Até peteca tem pena..."

**(aluno)** Nasceu a pena dele. *[aluno sorri]*

**(professora)** "...É até pecado eu ser despenado/ Quero apenas umas penas/ Abraços, Penado".

**(aluno)** Ele quer umas penas dele.

**(professora)** Ele tá com as penas dele?

**(aluno)** Não. Ele quer as penas da peteca.

**(professora)** *[sorrindo]* Ele quer as penas da peteca?

**(aluno)** Não... quer dizer que...

**(professora)** Deixa a tia dizer... *[professora faz silêncio]*

**(aluno)** O pato pelado quer umas penas do pato...

**(aluno)** Penado...

**(professora)** Pato pelado tá pedindo algumas penas do pato Penado. Muito bem Beatriz! Entenderam?

Nessa proposta a professora atua fortemente como mediadora da leitura, a tipologia apresentada por Brandão e Rosa (2010) está evidentemente presente, vemos que a professora media a entrada do aluno no texto, quando traz a tona as questões que norteiam a leitura, provoca a reflexão das crianças e permite que estas se posicionem em relação aos fatos narrados.

A mediação da professora permite que os alunos levantem hipótese, fazendo como que os alunos confrontem sentidos, o que permite um favorecimento das habilidades de leitura e dos recursos lingüísticos, isso colabora com a perspectiva de Paulo Freire (1996 p 14.), “o papel do educador não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”, assim o propósito posto é que a preocupação do professor não deve apenas se preocupar só com os conteúdos, deve incorporar a este a realidade do mundo.

Nesse sentido, a necessidade de discutir com alunos as práticas de leituras explicando e os fazendo compreender o porquê de se estar realizando determinadas leituras, cujas interpretações podem significar para eles novos saberes, com os quais podem relacioná-las com a sua realidade e construir novas experiências fazendo relações de sentido diante do mundo.

A preocupação se volta para a visão de mundo ampliada que se constrói por meio de leituras bem realizadas. Os educandos trazem experiências preciosas sobre sua vivência em sua consciência, e precisam reconhecer isto, eles trazem histórias de vida e constroem relações sociais que são constituídas através de sua cidadania

Para atuar na educação do campo o professor deve articulação para trabalhar com várias áreas do conhecimento que estão ligados a sua realidade e preparado a contextualizar as leituras a este meio, bem como propor uma forma de trabalho para que permita ao educando ser protagonista da sua história percebendo a possibilidade de transformar seu mundo. Paulo Freire enfatiza que a autonomia, a identidade e a dignidade do educando devem ser levados em consideração, sem isso, o saber e o falar do educador ficam deslocados, pois fora isso a educação do campo descontextualizada soam como imposição, principalmente no que se refere como mera imposição.

Por tal motivo o PNAIC toma como eixo a formação dos alfabetizadores, pois considera

### 3.1 As proposta de escrita

Vimos ao longo de nossas discussões que a leitura deve ser trabalhada de maneira planejada, nesse sentido é encarada do ponto de vista do letramento, assim ler é agir na sociedade, é interagir, é nos constituirmos como sujeitos, construindo nossas identidades. O PNAIC busca de maneira associada trabalhar a leitura e a escrita em da produção de significados, tal proposta é efetivada nas atividades apresentadas no caderno 5 aqui analisado.

O trabalho com o gênero textual fundamenta as práticas de leitura e escrita como alicerce para a produção de significados, nesse contexto tais práticas são passos importantes para produção, isto é, ler e escrever atribuindo sentido. Vejamos como se organizam as práticas de escritas:

O PNAIC tem por finalidade a produção de diferentes gêneros textuais buscando permitir a criança o contato com diversos contextos conhecendo as finalidades e funções da escrita. Assim, o pacto afirma a importância dos gêneros, na permanência do trabalho com a escrita solidificando a perspectiva de letramento para o processo de alfabetização.

Recorremos novamente a mediação do professor para produção de diferentes gêneros textuais em sala de aula, pois como percebemos ao longo de nossas discussões a escrita não é concebida como uma proposta de codificação, vejamos um exemplo de mediação apresentada no caderno:

*A proposta de produção textual apresentada corresponde ao gênero “carta do leitor” a professora envolvia as crianças em uma discussão em que buscavam entender diferentes pontos de vista sobre o tema tratado:*

**Recorte da proposta do caderno 5, página 41**

Vale ressaltar que o trabalho com a escrita na Educação do Campo requer também uma relação com o meio no qual está inserido, tal contexto permite ao aluno produzir de maneira a fazer sentido na sua própria realidade. Segundo Geraldi (1997) a produção textual é a base para todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, nesse processo a leitura estabelece relação em dois sentidos quanto à produção textual.

Vejam a mediação feita pelo professor na construção da proposta de produção textual:

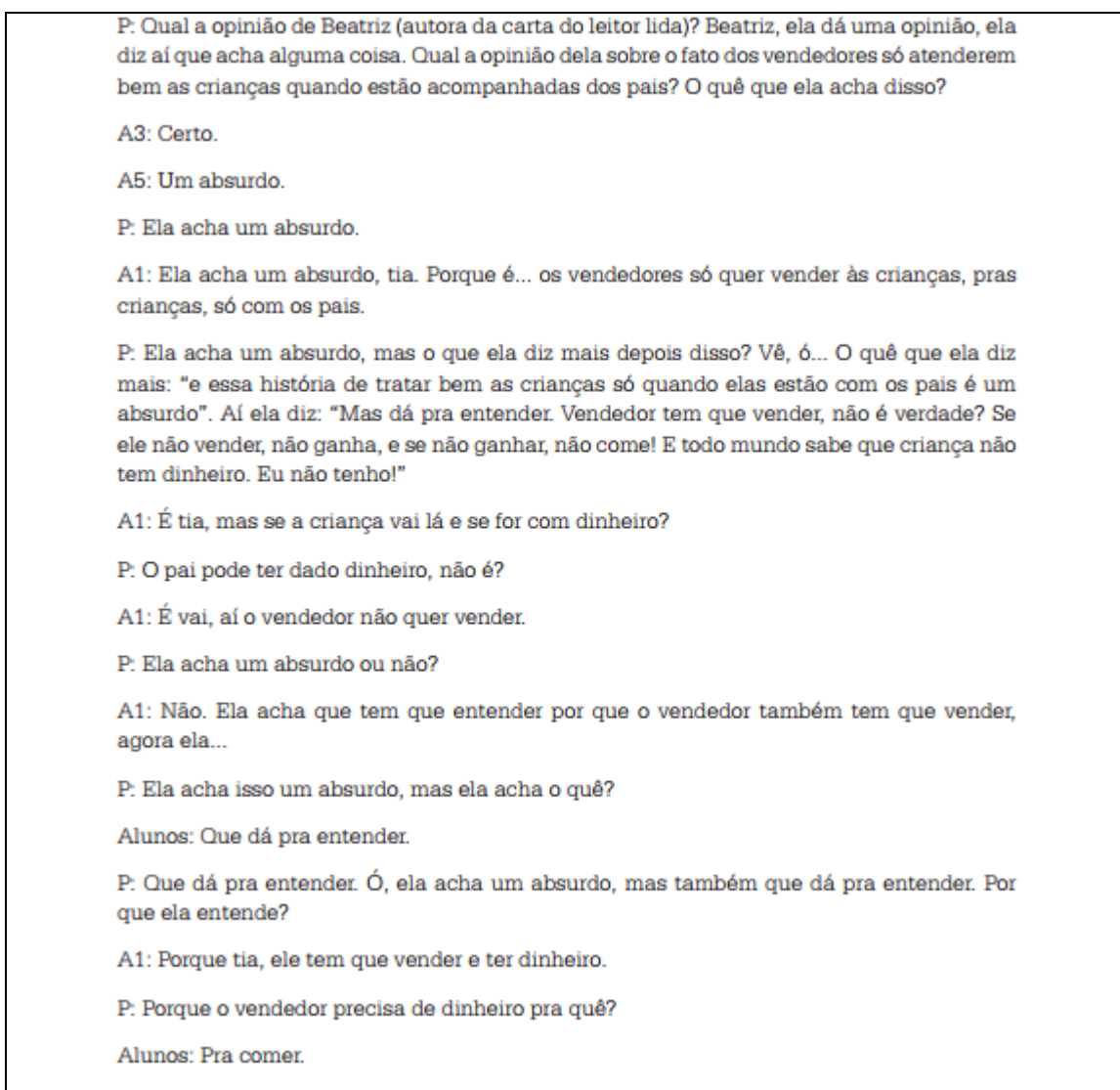


Imagem do caderno 5 página 43

Vemos que a professora media a produção textual dos alunos por meio de questões, as quais permitem aos alunos a elaboração de hipóteses sobre o contexto. Vale ressaltar que outro eixo forte para produção textual é o tema escolhido a ser abordado, na sala de aula campesina o tema deve estar ligado ao ambiente que o rodeia, as práticas, a história da comunidade na qual está inserido, as atividades do campo com as quais esses e seus familiares têm contato.

O PNAIC propõe o trabalho da leitura e da escrita como práticas sociais indissociáveis, além disso, busca a construção de representações sobre a situação



escrita, tais representações recaem sobre a interação entre o interlocutor e situação de gênero a ser produzido. O trabalho com a escrita e com a leitura requer uma organização, um planejamento, em especial nas turmas da educação do campo que se configuram muitas vezes como salas multissereadas, com a desvalorização da cultura e dos costumes e tantas outras dificuldades enfrentadas pelos personagens desse contexto. É, portanto necessário que a realidade seja parte indissociável do processo de alfabetização.

Do ponto de vista da formação, o caderno apresenta orientações que buscam a reflexão sobre a metodologia do trabalho no que tange ao trabalho com a escrita para o processo de alfabetizar letrando, vejamos tais orientações a seguir:

- a) planeje situações de escrita com finalidades claras e diversificadas e com explicitação dos interlocutores do texto;
- b) realize atividades prévias à escrita do texto (discussões, leituras, vídeos, explanação etc.), garantindo conhecimentos sobre o tema e sobre o gênero textual a ser utilizado;
- c) crie situações de planejamento geral dos textos (antecipadamente) e também de planejamento em processo;
- d) ajude a criança a realizar a releitura-revisão de seu texto durante o processo e, também, na versão final do texto.

**Imagem do caderno 5, página 57**

Diante disso, mais uma vez, recorreremos a proposta de formação continuada apresentada pelo PNAIC aos alfabetizadores. As orientações buscam a construção de habilidades de letramento, o domínio dos elementos lingüísticos e também as práticas de leitura, assim faz necessário que se planeje situações de escrita apresentando finalidades dos gêneros, contextualizando e diversificando os gêneros textuais, isto é, os alunos devem ser participante ativos da construção textual.

O passo seguinte é a necessidade de realizar atividades anteriores as propostas de produção textual, a leitura entra nesse planejamento como elemento essencial para que o contato com as diversas modalidades de leitura sobre o tema a ser tratado, pois o conhecimento prévio pode ser motivado. Criar estratégias de planejamento geral dos textos de maneira antecipada para que acompanhe com melhor precisão o processo de

construção. Por fim a necessidade de acompanhar com precisão a releitura e a revisão do texto para uma melhor apropriação do gênero textual e das habilidades de leitura.

### **3.2 Questionário: Um relatos de experiência na formação**

A formação continuada é tema que por muito tempo é amplamente discutido no cenário educacional do Brasil. O PNAIC busca subsidiar a preparação dos professores para lidar com o trabalho da leitura e escrita em todas as salas de aula que o programa consegue alcançar.

Com o intuito de compreender as contribuições do pacto na formação continuada do docente, o questionário utilizado nos deteremos a relacionar a teoria apresentada pelo PNAIC com a prática docente dos participantes da pesquisa.

#### **DOCENTE 1**

O DOCENTE 1 trabalha no município de Mamanguape numa sala de 3º ano, com vinte alunos. As práticas de leitura são desenvolvidas baseadas na proposta de letramento do PNAIC. “ (...) *tento trabalhar a leitura com base nos conhecimentos prévios que meus alunos trazem de seu a comunidade, percebo que a interação da realidade deles tem ajudado os alunos no desenvolvimento da leitura*”

Como podemos perceber na resposta da professora o trabalho com a realidade do aluno permite um melhor desenvolvimento de suas habilidades de leitura. Com relação aos materiais fornecidos pelo PNAIC o DOCENTE 1 afirma: “ *as formações promovidas pelo PNAIC a melhorar nossa prática, nessa formação temos contato com a teoria e a prática que nos ajuda a pensar nas práticas de leituras que podemos desenvolver sem sala de aula pois os cadernos nos ajudam a entender os materiais necessários(...)*”

Vemos que o posicionamento do DOCENTE 1 contribui para perspectiva de uma educação do campo, pautada na ideologia política dos movimentos sociais na busca de uma própria identidade para escola do campo, pois faz-se necessário permitir a proposta pedagógica como característica do homem do campo, para que as crianças reconheçam o meio no qual está inserido.

Corroborando assim com Arroyo (1999), quando traz a necessidade de conhecer a escola e interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos

movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, para organizar este conhecimento e socializar o saber e a cultura historicamente produzidos.

Com relação as proposta do PNAIC para a educação do campo a o docente 1 respondeu:

*“O PNAIC apresenta proposta que nos ajuda a trabalhar a leitura e a escrita numa por meio das práticas de alfabetizar letrando, então o trabalho na educação do campo esse parte da realidade das crianças”*

Vemos mais uma vez que sob o ponto de vista do DOCENTE 1 a formação do PANAIC contribui para as práticas de leitura e escrita na educação do Campo. Com relação ao impacto das propostas apresentadas pelo PNAIC na educação do campo o DOCENTE 1 responde:

*“ Vejo que as propostas são bastantes boas quando conseguimos colocar em prática , o PNAIC nos ajuda a melhorar nossas estratégias de ensino e vejo que os alunos desenvolvem bem”*

Diante dessas respostas, podemos afirmar que a formação contribui para a reflexão de metodologia e práticas docentes na educação do campo, o que parece contribuir no desenvolvimento da leitura e da escrita.

## **Docente 2**

“Sou professor(a) de uma turma de 1º ano na zona rural da cidade de Mamaguape/PB tenho 24 alunos “

No que se refere ao processo de alfabetização e de como as práticas de leituras são abordadas em sala de aula o Docente responde:

*“ Busco sempre trabalhar leituras que estejam presentes no cotidiano nos alunos. Já sobre a escrita busco sempre trabalhar com os gêneros textuais apresentados nas formações”*

Percebemos também na fala do DOCENTE 2 que a formação do docente no PNAIC permite uma reflexão sobre as práticas de leitura e escrita, além do mais trabalha da perspectiva da educação do campo de do letramento.

Com relação a pesquisa sobre o acesso aos materiais do PNAIC O DOCENTE 2 responde:

*“(...) nas formações nós temos acesso ao material para trabalharmos em sala, os formadores apresentam varias propostas de leituras que envolva o meio dos alunos e sua participação no processo”*

*“Algumas dessas práticas eu consigo desenvolver, outra se torna difícil, pois muitas vezes o tempo não colabora. Mas procuro colocar a realidade dos alunos do campo em todas as atividades que faço na minha sala.”*

O que percebemos nas respostas do DOCENTE 2 é a importância da formação do PANAIC para que os docentes passem a construir práticas de leitura e escrita que permitam aos alunos o protagonismo dos alunos em suas aulas. O PNAIC busca a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente dando suporte a prática pedagógica para garantir que as crianças que estão no ciclo de alfabetização sejam letradas ao fim do ciclo de alfabetização.

Já no que diz respeito ao impacto das propostas apresentadas pelo PNAIC na educação do campo o docente 2 respondeu:

*“As propostas do PNAIC nos permite que os alunos desenvolva habilidades de leitura, interajam com o texto e produzam texto com identidade própria delas. Percebo também que melhoram a leitura e a escrita nas atividades em sala de aula”.* A partir das respostas do DOCENTE 2 podemos inferir que as propostas de leitura e escrita atendem e apontam para uma proposta de alfabetização numa perspectiva de letramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo foi exposto até aqui podemos inferir que as proposta de leitura e escrita apresentadas pelo PNAIC atendem a expectativa da educação do campo, pois propõe o trabalho com a leitura e a escrita de forma integrada a realidade do aluno, o meio no qual está inserido e suas especificidades.

Entretanto, podemos entender que essa concepção de leitura por muito tempo foi exigida como um direito durante esse longo período que percorre a educação do campo, de várias formas vem comprovando sua necessidade, e deixando de ser invisível, já que a escola do campo “deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo”. Outro aspecto relevante encontrada na proposta do PNAIC recai sobre a formação do professor, pois tal formação interfere diretamente no processo de alfabetização na escola do campo, o qual exige um professor consciente do contexto campesino para que assim faça o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, a paciência e o comprometimento são indispensáveis. Esse sentido a educação do campo assume uma iniciativa mais social, ganha um grande grau de importância nesta área e muitas vezes acaba somando-se ao trabalho de outras áreas que também contribuem para a realização de um processo de ensino bem desenvolvido.

Além disso, permite conectar a identidade cultural, a experiência e os saberes do campo com suas práticas pedagógicas, que devem ser pensadas e planejadas para construir um processo eficiente, proporcionando a conexão entre teoria e realidade. A formação permite que os professores percebam como as metodologias de trabalho selecionadas podem mobilizar-se a favor da leitura, valorizando seu trabalho e de seus alunos.

Vale ressaltarmos ainda que apesar da proposta do PNAIC apresentar vários caminhos para o processo de letramento no Ciclo de Alfabetização, o que são passos para mudar os caminhos percorridos até o analfabetismo funcional, no entanto temos ciência de que muito ainda precisa avançar.

Também é importante refletirmos de que, embora a proposta do pacto venha mudando o quadro de analfabetismo funcional, suas metas estão pautadas na formação profissional dos alfabetizadores, os quais são colocados como protagonista de sua formação. Portanto os dados aqui apresentados não generalizam os avanços com o PNAIC, pois os sujeitos que são envolvidos pelas ações do pacto não são os mesmos,

são diferentes regiões do país, são diferentes sujeitos participantes da formação. Isso porque, como procuramos argumentar ao longo deste de nossa análise, as diferenças no resultado da formação passam também pela inserção e envolvimento que o professor alfabetizador fez na sua autoformação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Experiências **de Inovação Educativa: o Currículo na Prática da Escola**. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios**: Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC/SEF. 2012

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/SEF. 2012

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **a oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CORRÊA, Hécules Tolêdo & RIBEIRO, Georgia Roberta de Oliveira. **Relações entre o letramento literário e a formação do escritor: em A Menina do Sobrado**, de Cyro dos Anjos. IN: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2001.  
FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. (Org.) **Projeto político pedagógico nas escolas do campo. Matinhos**: Editora UFPR Litoral, 2013.

FERNANDES, **Movimentos sociais e a Educação do Campo**. IN: BRASIL. Revista da Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto alegre: Arte Médicas Sul, 1999.

FRAGO. A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, **Marta Aparecida de. & GHEDINI**, Maria Cecília. A educação formando cidadãos – Uma experiência das aulas do Projovem Campo Saberes da Terra. IN: FAGUNDES,

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Maurício Cesar Vitória. (Org.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo. Matinhos**: Editora UFPR Litoral, 2013

KOCH, Ingedore Villaça & Elias, Vanda Maria – **Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MOSTEFAL, Márcia Aparecida Ravanelo & FAGUNDES, Mauricio Cesar Vitória. **Educação do Campo: Desafios e possibilidades**. IN: FAGUNDES, Mauricio Cesar Vitória. (Org.). Projeto político pedagógico nas escolas do campo. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013

MUNARIM, Antonio. **Educação do campo: Uma construção histórica.** IN: BRASIL. Revista da Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Reinvenção da Alfabetização.** In: Presença Pedagógica. V. 9 n. 52. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2003. p. 1-21.





